

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 20, Nº 2 (Mayo-Agosto 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

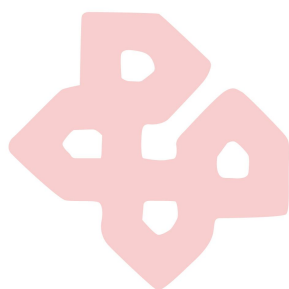
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 12/09/2014

Fecha de aceptación 07/01/2015

EL VOLUNTARIADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Volunteer of the University of Seville in interactive groups of learning communities



Maria-Teresa Gómez-del-Castillo, Antonio Aguilera-Jiménez y María-Mar Prados-Gallardo

Universidad de Sevilla

E-mail: aguijim@us.es

Resumen:

El objetivo de este trabajo es presentar las valoraciones que los estudiantes universitarios, que han participado como voluntarios en centros constituidos como Comunidad de Aprendizaje, hacen de su experiencia en Grupos Interactivos.

Para la recogida de información pedimos a los participantes que entregaran una memoria con sus valoraciones. En el análisis de dichos informes se ha utilizado una metodología cualitativa basada en análisis del contenido.

Los resultados se han agrupado en cinco bloques: Para qué les ha servido colaborar en el voluntariado de grupos interactivos, cómo se han sentido durante esta colaboración, los aspectos positivos que quieren destacar de esta experiencia, los aspectos negativos de la misma y por último las propuestas de mejora que quieran formular.

Finalizamos el trabajo señalando que los aspectos positivos sobrepasan con creces a los aspectos negativos y superan ampliamente sus expectativas iniciales tanto a nivel personal como profesional. Por otra parte los resultados confirman en la práctica los siete principios del aprendizaje dialógico sobre el que se sustenta este modelo de actuación educativa.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje; Voluntariado Universitario; Prácticas docentes; Grupos Interactivos; Aprendizaje dialógico

Abstract:

The aim of this article is to present evaluations by university students, who participated as volunteers in centres established as Learning Communities, on their experience in Interactive Groups.

In order to collect the information, we asked the participants to hand in a report containing their evaluations. A qualitative methodology based on content analysis was used to examine these reports.

The results were grouped into the following five blocks: what use volunteering in an interactive group has been to them, how they felt during the collaboration, positive aspects of the experience they wished to highlight, the negative aspects of it, and, finally, their proposals for improvement. We end this article by pointing out that the positive aspects far outnumber the negative aspects and also far exceed their initial expectations on both personal and professional levels. Furthermore, the results confirm the practical part of the seven principles of dialogic learning on which this educational action model is based.

Key words: Learning Communities; University volunteer programmes; teaching practice; Interactive Groups; dialogic learning.

1. Introducción

Una Comunidad de Aprendizaje es un “proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas. Las actuaciones educativas que se desarrollan en las Comunidades de Aprendizaje están basadas en el aprendizaje dialógico y en ellas tiene un papel muy relevante la participación de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002: 9). Dichas prácticas educativas han demostrado ser exitosas en la superación del fracaso y la mejora de la convivencia escolar (Appel y Beane, 2000; INCLUD-ED, 2011 y Racionero, Ortega, García y Flecha, 2012) y se fundamentan en las teorías sociales y psicológicas más actuales de orientación dialógica (Castell, 1998; Freire, 1970-1992-1994; Habermas, 1987; Vygotski, 1979). Alguno de los principios que las sustentan son los siguientes:

a) Aprendizaje dialógico: Es el aprendizaje que se produce a través de interacciones basadas en diálogos realmente igualitarios entre los sujetos que participan en él, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas, y que pretenden la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto donde se producen para avanzar hacia el éxito de todos (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009). En estas interacciones participa toda la comunidad, en la que están incluidas las familias, el voluntariado de procedencia dispar y todos los profesionales dispuestos a enseñar y aprender. El objetivo es que los alumnos puedan percibir que el diálogo y la relación con los demás es algo enriquecedor para ellos a nivel académico, social y cultural (Vieira, 2010) (...),. Las interacciones producidas por el aprendizaje dialógico aumentan las competencias instrumentales, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2009).

b) Apertura del centro a su entorno: Un factor clave de este proceso de transformación de personas y contextos es la formación de todos los miembros de la comunidad educativa y no sólo del alumnado y del profesorado, de modo que el centro escolar se abre a su entorno siendo un lugar de formación en el que docentes, alumnado y otros adultos colaboradores aprenden al mismo tiempo que enseñan y participan en igualdad

de condiciones en la gestión democrática del centro. Así pues, la aspiración de un centro educativo que inicia el proceso de transformación en una Comunidad de Aprendizaje es permanecer abierto veinticuatro horas al día durante trescientos sesenta y cinco días al año ofertando a toda la comunidad educativa las actividades formativas que esta demande y abriendo los órganos de gestión del centro a las familias que no solo participan a nivel informativo o consultivo, sino también a nivel decisorio, evaluativo y educativo (Includ-ed, 2011).

c) Incorporación de voluntarios a los centros: La incorporación de voluntariado a los centros que quieren transformarse en Comunidad de Aprendizaje es una necesidad insoslayable. La presencia de familiares, estudiantes universitarios, jubilados, personas del barrio, etc. resulta imprescindible tanto dentro de las aulas para multiplicar la cantidad y la calidad de las interacciones que en ellas se establezcan, como en la vida del centro a fin de mantener vivas las actividades de gestión y de formación que en él se desarrollen. Ser voluntario es una forma de participar activamente en la discurrir cotidiano de la comunidad y contribuye a mejorar la calidad de vida y al desarrollo social de la misma así como a crear un mundo más solidario. Es conveniente señalar aquí también, que este voluntariado no tiene como finalidad disminuir el personal laboral de los centros, sino el ayudarles en su tarea que debe tender hacia la excelencia educativa (Vieira, 2010).

Además de los principios que sustentan el aprendizaje dialógico, la apertura del centro a su entorno y, consecuentemente, la necesaria implicación de voluntariado procedente de la comunidad, otro componente clave es la necesidad de abordar la práctica educativa desde una actitud de humildad ya que, como nos dice Freire (1994), la humildad nos ayuda a reconocer una verdad evidente: “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia” (p.61).

Así, transformar un centro en una Comunidad de Aprendizaje supone incorporar en su quehacer diario las actuaciones educativas que la comunidad científica internacional ha identificado como las de mayor éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en los centros, y que son las derivadas de esta concepción comunicativa del aprendizaje (Includ-ed, 2011); entre ellas destacan la organización del aula en grupos interactivos (Aubert y García, 2001), contenido central de este artículo, las tertulias dialógicas (Aguilera, Mendoza, Racionero, y Soler, 2010), la biblioteca tutorizada y el aumento del tiempo de aprendizaje, entre otras.

Una de estas actuaciones de éxito es, como decimos, la organización del aula en Grupos Interactivos que consiste en formar en el aula equipos heterogéneos de cuatro o cinco escolares que se enfrentan de una manera colaborativa a la realización de las tareas que propone el profesorado. Para ello, cada grupo cuenta con un adulto que voluntariamente se incorpora al aula y cuya función es dinamizar las interacciones y relaciones de ayuda entre los miembros del grupo. Cada equipo trabaja en una actividad diferente con un adulto distinto durante quince o veinte minutos. Pasado ese tiempo, el grupo de alumnos pasa a realizar otra tarea con otro adulto y, así, van rotando hasta que todos los grupos pasan por todos los voluntarios y realizan todas las tareas propuestas, que son tantas como grupos hay en el aula.

El profesor no es responsable de ningún grupo, sino el encargado de decidir y preparar las actividades a realizar, repartirlas a los voluntarios y coordinar y observar el desarrollo de la sesión, resolviendo dudas o problemas que puedan surgir en los alumnos o en el voluntariado. Se trata de que el grupo intente resolver la actividad mediante el diálogo

igualitario y la colaboración (Rubia, Jorri y Anguita, 2009), tanto si la actividad debe realizarse conjuntamente como si hay que realizarla de forma individual, en cuyo caso unos escolares pueden ayudar y pedir ayuda a otros de modo que, por ejemplo, los primeros que acaban ayudan a resolver la tarea a los que tengan algún problema. El profesor debe potenciar que el voluntario realice su tarea de dinamizar y favorecer las interacciones entre los niños, estando pendientes de que todos participen, se ayuden y resuelvan con éxito las actividades propuestas (Moreno, 2013).

Las tareas en los grupos interactivos forman parte del currículo ya que se pueden trabajar contenidos de cualquier área. Así, pueden ser utilizados para desarrollar actividades de iniciación de una unidad didáctica, de aplicación, de repaso o de evaluación. Se trata de una práctica educativa que acelera los aprendizajes, incrementa las competencias instrumentales, mejora la atención del alumnado y produce una mayor motivación y dedicación hacia el aprendizaje (Elboj et al., 2002, Flecha, 2009, Flecha, García y Rudd, 2011). Esta forma de agrupar a los alumnos y alumnas en torno a una tarea, se ha mostrado capaz de entusiasmar al alumnado más diverso, de convencer al profesorado por su eficiencia y de ayudar a descubrir al voluntariado dimensiones desconocidas de la labor docente. Los grupos interactivos consiguen un clima de complicidad óptimo entre toda la comunidad educativa (Rodríguez de Guzmán, 2012).

2. Metodología de la investigación

En la última década están proliferando los estudios y artículos que nos muestran las Comunidades de Aprendizaje como generadoras de prácticas educativas que han demostrado ser exitosas en la superación del fracaso escolar (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009 y Sánchez, 1999), en la mejora del aprendizaje instrumental y la convivencia (Elboj et al., 2002; Flecha, 2009 y Flecha et al., 2011 entre otros), en la transformación social y educativa de un barrio (García y Villar, 2011) o incluso, en investigaciones convergentes, en la reforma del propio sistema educativo (Huddart, 2007). También existen investigaciones que se han ocupado directamente de la implicación del voluntariado en CdA (Vieira y Puigdemívol, 2013 y Vieira, 2010) o más indirectamente con motivo de la inclusión educativa como generadora de mayor aprendizaje para la sociedad de la información (García, 2004 y Valls, 2000). Sin embargo, no conocemos trabajos que atiendan a los beneficios que los propios voluntarios obtienen de su colaboración en este proyecto. Es en esta línea en la que presentamos nuestro estudio.

La Universidad de Sevilla está implicada de diversas formas en los centros que se han constituido como Comunidades de Aprendizaje (Aguilera et al., 2010; Aguilera y Prados, 2013). Una de ellas es posibilitar que voluntariado universitario colabore en los grupos interactivos y se forme desde propuestas inclusivas (Prados, López, Sánchez y Aguilera, 2011). De esta manera, los estudiantes prestan un servicio a la Comunidad atendiendo a las necesidades que los centros escolares les encargan al mismo tiempo que muchos de ellos realizan aprendizajes propios de la titulación que están cursando. Desde este punto de vista, podría considerarse que la colaboración de los estudiantes responde al modelo de “aprendizaje servicio”; sin embargo ambas propuestas no coinciden exactamente desde el momento en que: 1) Comunidades de Aprendizaje es una propuesta de organización del centro que incluye más aspectos que la colaboración de estudiantes universitarios, 2) los estudiantes universitarios que colaboran pueden ser de cualquier titulación y no sólo de las relacionadas con las Ciencias de la Educación, 3) Comunidades de Aprendizaje, por ahora al

menos, no forma parte de la red de Aprendizaje Servicio que recientemente se ha constituido en nuestro país.

En este trabajo pretendemos recoger la voz de los estudiantes de Psicología que colaboran como voluntarios en los grupos interactivos de las Comunidades de Aprendizaje y analizar las valoraciones que de ellas hacen en las memorias que presentan al final de cada curso. En concreto, los objetivos que nos planteamos son:

- a) Conocer la valoración que los estudiantes universitarios hacen de su participación en los grupos interactivos en centros constituidos como Comunidades de Aprendizaje.
- b) Cuantificar dichas aportaciones agrupándolas en cómo se han sentido y para qué les ha servido esta experiencia, los aspectos positivos y negativos a destacar de la misma, así como propuestas de mejora para su posible implementación en cursos posteriores.
- c) Comprobar si las percepciones de los estudiantes se corresponden con lo que la literatura científica refiere como ventajas de los grupos interactivos.

Hemos analizado los 23 informes entregados por otros tantos alumnos que han colaborado en dos centros de Sevilla (España) como voluntarios. Dicha colaboración forma parte de una actividad de libre elección denominada Prácticas de Intervención Psicoeducativa en Comunidades de Aprendizaje, que incluía la asistencia a un curso de sensibilización en Comunidades de Aprendizaje, la presencia en los centros de al menos dos horas semanales y la asistencia periódica a una tertulia dialógica (literaria o pedagógica; con docentes, con familias o mixta). Además, al finalizar el curso, cada estudiante debía entregar un informe de reflexión y revisión sobre la experiencia vivida, según el siguiente esquema:

- a) Descripción de las tareas realizadas y del contexto en el que se han realizado.
- b) Valoración de esta experiencia (aspectos positivos y negativos) en función de una serie de criterios o expectativas previos y justificando el porqué de dicha valoración.
- c) Propuestas de actuación que sean coherentes con la valoración realizada referidas tanto a la educación en general como a la experiencia particular de Comunidades de Aprendizaje.

La investigación combina la metodología cualitativa y cuantitativa: se analizan los textos de las memorias y se sistematizan sus rasgos relevantes. Este trabajo responde a un modelo predominantemente cualitativo, ya que utilizaremos como método de investigación el análisis de contenidos, método que permite estudiar, interpretar y analizar los documentos tras la reducción o clasificación de los mismos, mediante la ayuda de distintas categorías de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa (López, 2002; Hsieh y Shannon, 2005; Basoredo, 2010). Se trata de un estudio que, para llevarlo a cabo, hemos seleccionado párrafos y/o expresiones teniendo en cuenta, tanto su contenido como la frecuencia en su aparición, lo que ha servido de base para los resultados y conclusiones que presentamos más adelante (García, 2001).

Se ha procedido a la lectura de todas las memorias y se ha hecho un vaciado de los tópicos a los que se refieren al mismo tiempo que se iban agrupando en bloques de contenido afines. Para esta clasificación fue clave el guión de las memorias que habíamos facilitado a los alumnos. Las categorías en las que se iban ordenando las distintas aportaciones no habían sido establecidas a priori sino que se fueron realizando a medida que se iba haciendo el

análisis de las mismas y que finalmente, los grandes rasgos de clasificación coincidieron, en gran medida, con la estructura narrativa de la mayoría de las memorias.

La credibilidad de los resultados se ha realizado mediante el procedimiento de acuerdo entre los agentes implicados desde el consenso comunicativo y en términos de construcción social del conocimiento (García, 2002 y Sandín, 2000). De manera independiente, tres investigadores analizaron el sistema de categorías resultante y las aportaciones que se incluyeron en cada una de ellas. Las discrepancias obtenidas se resolvieron mediante el acuerdo entre los investigadores. Los pasos seguidos para el análisis han sido los siguientes:

1. Primera lectura de los trabajos y clasificación de las aportaciones en función de los tres grandes apartados de los informes: aspectos positivos, aspectos negativos y propuestas de mejora.
2. Segunda lectura de los informes y elaboración de un primer listado de categorías emergentes.
3. Discusión en torno a las categorías, reelaboración y definición de las mismas.
4. Codificación, por parte de dos investigadores, aplicando el sistema de categoría creado.
5. Comprobación de la credibilidad intercodificadores.
6. Nueva discusión en torno a las categorías, reelaboración y definición de las mismas.
7. Nueva codificación, por parte de dos investigadores, aplicando el sistema de categoría creado.
8. Comprobación de la credibilidad intercodificadores.

3. Resultados

Comenzamos este apartado agrupando las aportaciones recibidas a través de los informes de evaluación del voluntariado referentes a la práctica con escolares en los grupos interactivos. Para ello, decidimos mantener los bloques sobre los que se habían estructurado la mayoría de las memorias, y a partir de ellos establecer las categorías.

En la Tabla 1 aparecen las categorías que responden al primer bloque “¿para qué me ha servido colaborar en grupos interactivos?”. Se recogen 16 respuestas agrupadas en 6 categorías:

Tabla 1 *Categorías y número de respuestas al primer bloque “¿Para qué me ha servido?”*

BLOQUE DE RESPUESTAS	TIPO DE RESPUESTAS
1) ¿Para qué me ha servido colaborar en GI? (16)	1) Para superar prejuicios y creer que el cambio social es posible (4) 2) He adquirido experiencia profesional y laboral (4) 3) Ha cambiado mi idea de la enseñanza escolar (4) 4) Ha mejorado mi autoestima (2) 5) Para despejarme de los estudios (1)

6) He aprendido con las dificultades (1)

En la Tabla 2 aparecen las categorías que responden al segundo bloque “¿Cómo me he sentido?”. Se recogen 32 respuestas agrupadas en 8 categorías:

Tabla 2 *Categorías y número de respuestas al segundo bloque “¿Cómo me he sentido?”*

BLOQUE RESPUESTAS	DE	TIPO DE RESPUESTAS
2) ¿Cómo me he sentido? (34)	he	Ha sido una experiencia muy agradable (10) Me he sentido útil (6) Me he sentido orgullosa y recompensada (8) Me he sentido como una maestra (4) Me he sentido autorrealizada (3) Incómoda e insegura al principio, pero cómoda conforme avanzaba (1) Triste al dejar el grupo de alumnos (1) Sorprendida por los pocos alumnos por clase (1)

Siguiendo la misma estrategia en la Tabla 3 presentamos las categorías que responden al tercer bloque “Aspectos positivos” de la experiencia. Se recogen 68 respuestas agrupadas en 15 categorías, siendo el bloque con un mayor número de respuestas por parte de los alumnos universitarios:

Tabla 3 *Categorías y número de respuestas al tercer bloque “Aspectos positivos”*

BLOQUE RESPUESTAS	DE	TIPO DE RESPUESTAS
3) Aspectos positivos (68)		1) La relación de ayuda que se establece entre compañeros (9) 2) La mejora en el rendimiento de los escolares (9) 3) La motivación de los escolares (8) 4) La presencia de familiares mejora las relaciones familiares y la autoestima de los niños (7) 5) El papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje (6) 6) Cambiar el horario del voluntariado al cambiar de semestre es una ventaja (4) 7) El clima de trabajo es relajado, adaptándose rápidamente todos a la dinámica de los grupos interactivos (4) 8) La adquisición por los chicos de habilidades sociales (4) 9) La presencia de otros adultos en el aula permite atender mejor a los chicos y favorece la cooperación (4) 10) En grupos interactivos se potencian las relaciones de igualdad (4) 11) Buen clima de colaboración y aprendizaje entre profesores, alumnos y voluntarios (3) 12) Se fortalece el vínculo entre familia y escuela (2) 13) Que el voluntario no conozca los contenidos no es un problema (2) 14) Los grupos interactivos te enganchan (1) 15) Los grupos interactivos es una práctica que debería extenderse a otros centros (1)

En la Tabla 4 aparecen las categorías que responden al cuarto bloque “Aspectos negativos”. Se recogen 17 respuestas agrupadas en 8 categorías:

Tabla 4 *Categorías y número de respuestas al cuarto bloque “Aspectos negativos”*

BLOQUE RESPUESTAS	DE	TIPO DE RESPUESTAS
4) Aspectos negativos (17)		Mejorar la coordinación entre voluntariado y profesorado (5) No se hacían grupos interactivos siempre que estaban planificados (3) Con los niños pequeños es más difícil (2) El comportamiento de algunos docentes (2) Los niños son muy revoltosos (2) Discontinuidad entre los contextos familiares y escolares (1) Algunos niños no hacían las mismas tareas que los demás (1)

Los que van peor retrasan a los que van mejor (1)

Y por último en la Tabla 5 presentamos las categorías que responden al quinto bloque “Propuestas de mejora”. Donde se señalan solo 7 respuestas que agrupamos en 3 categorías:

Tabla 5 *Categorías y número de respuestas al quinto bloque “Propuestas de mejora”*

BLOQUE RESPUESTAS	DE	TIPO DE RESPUESTAS
5) Propuestas de mejora (7)	de	Fomentar la participación de familiares y personas del barrio (3) Aumentar el número de voluntarios y voluntarias (2) Fomentar la educación ética y cívica (1) Incluir metodologías más lúdicas que las fichas (1)

Un análisis numérico de estos datos nos muestra un mayor porcentaje de respuestas que destacan los aspectos positivos de Comunidades de Aprendizaje (47,88% del total de aportaciones), las respuestas a “cómo me he sentido” (23,94% de las aportaciones) y la utilidad de su colaboración en Comunidades de Aprendizaje (11,26%). Por otra parte, los aspectos negativos corresponden al 11,97% de las aportaciones y las propuestas de mejora al 4,92% de las respuestas de los estudiantes. Si agrupamos los tres primeros bloques y los comparamos con los dos últimos encontramos que se habla favorablemente de los grupos interactivos en el 83,04% de las aportaciones mientras que sus aspectos negativos y propuestas de mejora suponen el 16,89% (ver Tabla 2).

Tabla 6 *Análisis cuantitativo de las aportaciones a los cinco bloques*

BLOQUE DE RESPUESTAS	N (%)	
¿Para qué me ha servido?	16 (11,26%)	
¿Cómo me he sentido?	34 (23,94%)	118 (83,09%)
Aspectos positivos	68 (47,88%)	
Aspectos negativos	17 (12,84%)	
Propuestas de mejora	7 (6,76%)	24 (16,89%)

Procederemos a continuación a realizar un análisis cualitativo de las aportaciones realizadas a cada uno de los bloques expuestos. Si en la Tabla 1 presentamos las aportaciones de mayor a menor frecuencia, a continuación las agruparemos según temáticas afines siguiendo cada uno de los 5 bloques.

3.1. ¿Para qué me ha servido colaborar en el voluntariado de los grupos interactivos?

Un primer bloque de aportaciones a esta cuestión hace referencia a los beneficios personales obtenidos por la persona voluntaria. Así, se señala que con su colaboración en Comunidades de Aprendizaje han superado ciertos prejuicios hacia los centros en los que han prestado su colaboración:

“Al percibir el contexto en el que está inmerso el centro, me hice la idea del típico colegio de barrio marginal en el que hay una alta tasa de absentismo, los padres no se preocupan por la educación de sus hijos, los alumnos faltan al respeto a los profesores y no tienen ningún interés por aprender; tras lo vivido estas expectativas han cambiado radicalmente. (...) Este centro rompe con todos los prejuicios que podamos tener y dicta una tendencia a seguir”.

También aluden a la mejora de su autoestima, y de la confianza en sí mismos como docentes que han conseguido con su presencia en las aulas:

“Este vínculo que se forma con los chicos ha hecho aumentar mi autoestima”.

Entre las cosas que dicen haber aprendido en relación con lo personal, destacan dos: que el cambio social es posible y la idea que se habían hecho de lo que es la enseñanza escolar

“He podido comprobar con mis propios ojos cómo niños y niñas de diferentes culturas y países conviven de forma integrada e igualitaria. Ello me ha animado a trabajar más sobre este tema con la esperanza de que un mundo diferente es posible”.

Un segundo bloque de respuesta tiene que ver con los beneficios obtenidos en el plano profesional.

“Me ha permitido adquirir habilidades para dinamizar grupos de alumnos”

“El único requisito, (...) es tener niveles altos de expectativas y confiar en las capacidades que los niños y las niñas tienen para aprender y lograr el éxito académico y social que necesitan para superar el peligro de exclusión social al que se enfrentan”.

Por último, un tercer bloque destaca los beneficios obtenidos en el plano académico, como estudiantes. Las pocas aportaciones que hay en este sentido, además, tienen direcciones casi opuestas. Unas de ellas señalan que la colaboración como voluntariado en Comunidades de Aprendizaje les ha servido para ver en la práctica lo que estudian en la facultad, mientras que otras dicen que les ha servido para despejarse de los estudios

“He podido conseguir saber cómo es posible construir el conocimiento de los niños. Utilizando el diálogo, es posible crear esa ZDP de Vygotsky de la que tanto hablamos en clases de psicología pero que no podemos llegar a poner en práctica.”

“Me ha servido en muchos momentos como modo de despejarme de los estudios”.

3.2. ¿Cómo me he sentido durante mi colaboración en los grupos interactivos?

Aunque algunas aportaciones señalan una cierta incomodidad al principio, pronto aclaran que con el tiempo ha ido desapareciendo

“Al principio me temblaban las piernas e incluso la voz. Estaba nerviosa, pero poco a poco, cuando vi que todos los niños estaban embobados mirando lo que les decía y esperando conocerme, me tranquilicé mucho”.

Así, las respuestas destacan que la participación en grupos interactivos les ha servido para sentirse útiles y autorrealizados como personas y como profesionales

“El trabajo con los niños ha sido muy gratificante ya que, al ver que puedes aportar tu granito de arena a esta experiencia en la que ellos están inmersos, es de gran satisfacción”

“En mi caso, cada vez que salía del colegio lo hacía con una sonrisa y sintiéndome autorrealizada”.

En segundo lugar, las aportaciones destacan que los voluntarios se han sentido recompensados de manera que el centro (escolares y docentes) ha reconocido su aportación

“Es bonito que te llamen “seño”; que de camino al colegio te los encuentres con sus padres y te saluden y les digan que eres su señorita nueva”.

En tercer lugar hay que señalar los sentimientos que el voluntariado dice haber experimentado como respuesta a las atenciones que han recibido de la Comunidad de Aprendizaje. Así, señalan que han sentido agradecimiento por habersele ofrecido la posibilidad de colaborar en el proyecto

“Una vez que comenzamos a trabajar con niños me pareció que había tomado una buena decisión al matricularme”.

3.3. ¿Cuáles son los aspectos que destacaría como positivos de los grupos interactivos?

Dicho con unas palabras u otras, todas las aportaciones señalan una valoración general positiva y se enfatiza que son prácticas que deberían extenderse a otros centros

“No he participado en actividades similares en otros colegios, pero creo que la realización de los grupos interactivos debería realizarse en todos. De ese modo la educación de los niños no recaería exclusivamente sobre los profesores, sino que toda la sociedad sería responsable y, de ese modo, se empaparían de la inocencia de los niños y quizá todo sería diferente”.

Un primer conjunto de aspectos positivos guardan relación con aspectos motivacionales y emocionales. Así, son muy numerosas las aportaciones que destacan lo motivados que están los escolares para trabajar en grupos interactivos

“He visto cambios en la actitud de los niños en el sentido de que se encontraban muy motivados para hacer las actividades y ellos mismos eran los que preguntaban por lo que se iba a ver ese día en clase”.

Se da importancia al diálogo igualitario

“Uno de los valores más importantes que tiene Comunidades de Aprendizaje es la importancia que se da a la escucha y la valoración de la opinión de cualquier individuo”.

Un elemento clave para el logro de este clima motivacional y emocional en el aula que se destaca ampliamente en las aportaciones del voluntariado es la relación de ayuda que se establece entre compañeros

“En el aula había tres niñas que tenían dificultades para seguir al resto. Dos de ellas habían llegado recientemente de otros países y no comprendían bien el idioma y tampoco lo hablaban, y la otra tenía problemas de lecto-escritura (...). Las dos niñas extranjeras realizaban las mismas actividades que sus compañeros; se limitaban a copiar lo que ellos les indicaban, pero todos hacían un esfuerzo por explicarles lo que estábamos haciendo y, especialmente, aquellos alumnos que hablaban su lengua, ejerciendo de interpretes entre ambas partes”.

Se destaca que de esta relación de ayuda se benefician todos, quien presta la ayuda y quien es ayudado

“La ayuda tiene un doble beneficio: por un lado, la ayuda en sí que recibe la persona con dificultades y, por otro, la consolidación de los conocimientos por parte de la persona que la ofrece”

y que todos progresan en actitudes y comportamientos cooperativos

“He podido comprobar cómo aquellos pequeños grupos que descubrí al inicio del curso han desaparecido en su mayoría. Ahora los niños y niñas interaccionan con compañeros y compañeras con la que no habían mantenido mucha relación tiempo atrás”.

Pero no sólo se trata de mejoras motivacionales. Un segundo conjunto de aportaciones destacan el incremento de aprendizajes instrumentales de los escolares que trabajan en grupos interactivos. Así, unas aportaciones destacan la mejora en el rendimiento

“He podido comprobar en mi aula que los niños y niñas de padres y madres que están implicados con el colegio y ayudan en las tareas del mismo, son los alumnos que más avanzados están en las clases”.

Las razones que se aducen para explicar esta mejora en el rendimiento son variadas. Por una parte se señala que con los grupos interactivos los niños mantienen más la atención, se acelera el aprendizaje y permite hacer un seguimiento del alumnado individual y grupal

“Esta forma de trabajo es muy ventajosa. Al ser tareas cortas y en las que todos participan, los niños prestan atención y no se aburren”

“En los grupos interactivos se crea un nuevo espacio de trabajo donde se produce una aceleración del aprendizaje en un ambiente rico y favorecedor, de una forma diferente, pero que les gusta más (a los escolares) como afirmaba la mayoría de ellos”

La conclusión es que con grupos interactivos los escolares trabajan más y mejor

“No siempre se han podido realizar grupos interactivos por falta de voluntariado (...), por tanto, he podido comprobar por mí misma las diferencias en una misma clase (realizando prácticamente las mismas actividades) organizada como una clase convencional o en grupos interactivos. He encontrado grandes diferencias tanto en el comportamiento de alumnos y maestra como en el rendimiento de la clase, siendo todo esto más positivo cuando se trabaja en grupos interactivos, creándose en el aula un ambiente más relajado por parte de todos los presentes, aunque de trabajo y de mayor participación”

Un tercer conjunto de aportaciones sobre los aspectos positivos de los grupos interactivos es que incrementan y facilitan la presencia de familias en el centro

“El hecho de coincidir en una clase con los progenitores me ha dado la posibilidad de intercambiar experiencias y opiniones, permitiendo ello que me acerque a la realidad de la barriada y a las dificultades que viven y superan diariamente”.

El hecho de que el voluntariado, y en particular las familias, no conozcan los contenidos a enseñar no es un problema

“Muchas madres carecen de estudios y, sin embargo, su participación en Comunidades de Aprendizaje y en los grupos interactivos es fundamental y en ningún momento está condicionada por su formación académica”.

Sin embargo sus beneficios son múltiples: en primer lugar, la presencia de otros adultos en el aula permite atender mejor a los chicos y en segundo lugar, la presencia de familiares mejora las relaciones familiares y la autoestima de los niños

“La presencia entre los voluntarios de padres y madres es un aspecto muy positivo para todos. Los niños cuyos padres asistían se mostraban ilusionados y orgullosos de que fueran los “maestros” por unas horas, creando así un buen concepto de sus figuras de referencia”.

En tercer lugar, se fortalece el vínculo entre familia y escuela

“ayuda a la integración de las familias en la comunidad educativa, rompiendo determinadas barreras y estereotipos y acercando la figura del profesor/a y la de los progenitores, de forma que, tanto unos como otros, unan sus fuerzas en busca de una escuela más cercana y de mayor calidad, en la cual tienen cabida todos los miembros de la comunidad”.

3.4. ¿Cuáles son los aspectos negativos del trabajo en grupos interactivos?

Un primer conjunto de aspectos negativos están relacionados con la coordinación entre todos los implicados en la labor educativa. Así, por una parte, se señala la necesidad de mejorar la coordinación entre voluntariado y profesorado

“Creo que antes de empezar la participación con los grupos de alumnos/as hubiese sido adecuado que las profesoras charlaran previamente con los voluntarios/as para informarnos un poco de la dinámica de la clase, de cómo transcurrirán durante el curso las actividades y ponernos a la orden del día en cuanto a si hay problemas entre algunos chicos, cuáles de ellos/as tienen dificultades en algún ámbito, etc”.

También se alude a la discontinuidad entre los contextos familiares y escolares

“Es una pena que entre la escuela y la familia no haya a veces una continuación de los valores y conductas que se enseñan en la misma.”.

En segundo lugar se señalan un conjunto de dificultades relacionadas con los propios escolares. De esta forma se destacan los problemas para hacerse con el grupo

“Los primeros días se me hizo muy difícil controlar a los niños y niñas porque a estas edades son muy revoltosos y se lo toman como un juego”

También hay quien, contrariamente a lo que se defiende desde Comunidades de Aprendizaje, señala que los alumnos que van peor retrasan a los que van mejor

“Quizá, como aspecto negativo, el que haya niños de un nivel educativo superior a los otros y que por ello posiblemente no estén avanzando todo lo que deberían”.

Un tercer conjunto de aportaciones sobre aspectos negativos es el formado por aquellas apreciaciones que se refieren al profesorado. Así, por ejemplo, no se considera adecuado el trato que algunos docentes dan al alumnado

“No siempre me ha parecido adecuada la forma en que algunos profesores se dirigían a los alumnos, a voces y sin delicadeza, sin ningún motivo aparente, durante explicaciones de actividades, por ejemplo”.

También se critica que no se hacen grupos interactivos siempre que está planificado

“No siempre se han podido realizar sesiones de grupos interactivos por falta de voluntariado que cubriera todos los equipos.

O que algunos niños no hacían las mismas tareas que los demás,

“La otra chica, en ocasiones, realizaba otras tareas (...), incluso en aquellas en las que sí podía participar tampoco se le instaba demasiado a ello (...). Creo que sería positivo que esta alumna participara al menos cuando la actividad lo facilitara”.

3.5. ¿Cuáles son mis propuestas de mejora de los grupos interactivos?

Las respuestas a esta cuestión están relacionadas con las señaladas en los dos bloques anteriores en el sentido de que apuntan a potenciar los factores considerados positivos y eliminar los considerados negativos.

Las aportaciones que se hacen, de mayor a menor frecuencia, son las siguientes: aumentar el número de voluntarios y, en concreto, fomentar la participación de familiares y personas del barrio

“El centro debe plantearse de cara a los próximos años la participación de padres y madres en todas las aulas como aspecto primordial para la mejora de la Comunidad de Aprendizaje (...) Hay que buscar formas para que les resulte atractivo y positivo colaborar con el centro”.

También existen otras aportaciones más minoritarias, como son: fomentar la educación ética y cívica del alumnado e incluir metodologías más lúdicas que las fichas que hacen los grupos interactivos

“La primera propuesta sería ampliar los grupos interactivos con contenidos éticos, valores sociales y premisas sobre cómo deben comportarse los alumnos. Así conseguiríamos que se comportaran adecuadamente en la sociedad siendo miembros plenos de esta”

“Otra propuesta es optar por un sistema alternativo de aprendizaje, es decir, que no sólo aprendan matemáticas, conocimiento del medio o inglés a través de las fichas con las que trabajamos habitualmente ya que a la larga pueden aburrir y resultar incluso poco productivas para los alumnos, sino emplear también una metodología lúdica con juegos”.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo de esta aportación ha sido recoger y cuantificar las aportaciones acerca de los Grupos Interactivos de los estudiantes de Psicología que colaboran como voluntarios en las Comunidades de Aprendizaje. Para ello hemos analizado las valoraciones que hacen en las memorias que presentan al final de su colaboración mediante su participación en la actividad

de libre elección denominada *Prácticas de Intervención Psicoeducativa en Comunidades de Aprendizaje*. Así, hemos podido determinar el grado de satisfacción que experimentan los estudiantes universitarios así como la valoración que de estas iniciativas educativas hacen como observadores participantes.

A partir de los resultados obtenidos hemos podido confirmar que la colaboración como voluntarios en centros escolares de los estudiantes universitarios no solo reporta un beneficio a dichos centros, que cuentan con más recursos personales para llevar a cabo, determinadas actuaciones educativas de éxito (en nuestro caso, la organización del aula en grupos interactivos), sino que también resulta una experiencia enriquecedora para el voluntariado.

Los motivos en los que los estudiantes fundamentan su satisfacción con el voluntariado realizado son referidos tanto a aspectos relacionados con su maduración personal como a otros relacionados con la mejora de competencias profesionales y, en tercer lugar, con los referidos a aprendizajes relevantes para su vida académica. Entre los primeros destacan las alusiones a la superación de prejuicios acerca de determinadas minorías étnicas o culturales, a la mejora de su autoestima y su sentido de competencia personal y su confianza en la posibilidad de transformación de realidades sociales de marginación y pobreza y escolares de fracaso escolar y mejora de la convivencia en los centros. Pensamos que este tipo de aportaciones ejemplifican muy bien la afirmación de Freire cuando habla de transformar las dificultades en posibilidades y que las personas somos seres de transformación y no de adaptación (Freire, 1997).

En cuanto a los beneficios que los estudiantes dicen obtener en relación con sus competencias profesionales destacaríamos la mejora en sus habilidades para la gestión de grupos de aula y, más concretamente, nos llama la atención la coincidencia en muchos de ellos en la importancia que otorgan a mantener altas expectativas acerca de las posibilidades y el futuro de los escolares. Las altas expectativas es un elemento central en la formación de los maestros de las Comunidades de Aprendizaje y estas aportaciones muestran como los estudiantes universitarios llegan a esa conclusión no a partir de exposiciones, conferencias o lecturas sino a partir de sus vivencias en las aulas de etapas educativas obligatorias.

En tercer lugar, en relación con lo académico, las aportaciones de los estudiantes pueden resumirse en que la colaboración en Comunidades de Aprendizaje ha servido para darle sentido a lo que estudian en las aulas universitarias. No encontrar sentido a las tareas de aprendizaje es una de las razones que explican los problemas de motivación y fracaso escolar de muchos escolares (Aubert et al., 2009) y aportaciones como las señaladas nos indican que esa pérdida de sentido no es exclusiva de las etapas educativas elementales sino que también está presente entre los universitarios. Parece ser que un elemento central de este reencantamiento con las tareas docentes es la coherencia entre lo que se enseña en las aulas universitarias y lo que se practica en los centros educativos, y cuando lo destacan es porque no debe ser algo muy frecuente.

Por otra parte, en relación con las repercusiones de esta colaboración para los centros educativos, los datos obtenidos nos permiten coincidir con la aportación de Vieira (2010: 265) cuando afirma que *“la participación del voluntariado es un elemento importante para la transformación del entorno a través de la convivencia solidaria y dialógica”* Así mismo, coincidimos con esta autora en que la participación en los centros de voluntarios de distintas procedencias supone una riqueza en los procesos de aprendizaje de los alumnos porque mejora su rendimiento, de forma significativa a través de las prácticas de grupos interactivos.

Aparte de valoraciones positivas generales, se destacan otros citados en la literatura científica como aspectos a desarrollar en las aulas de éxito y relacionados con: 1) aspectos emocionales, afectivos y motivacionales, como el alto nivel de motivación de los escolares por los aprendizajes y el clima emocionalmente gratificante del aula, la participación de todos los escolares (con independencia de su nivel de rendimiento) en diálogos igualitarios donde cada cual puede argumentar su aportación, el desarrollo de estructuras de aprendizaje cooperativas y el hecho de que los escolares aprenden a cooperar beneficiándose de dicha relación de ayuda tanto la persona que la recibe como la que dispensa dicha ayuda. 2) Aspectos relativos a los aprendizajes escolares y el desarrollo cognitivo como el incremento de los aprendizajes instrumentales, la mejora en procesos como la atención o el aprendizaje de estrategias. 3) Mejora de la convivencia y las relaciones entre familias, docentes y restos de miembros de la comunidad donde se ubica el centro destacando cómo la colaboración entre todos estos sectores repercute en un incremento de los recursos personales de los que se puede disponer en las aulas y en una mejora en las actitudes y aptitudes de los escolares hacia las tareas de aprendizaje. En definitiva, la experiencia de voluntariado se valora en general como muy positiva en aspectos que la bibliografía referenciaba ya apuntaba, entre ellos los siguientes: mayor interacción entre los niños, aumento de la motivación por aprender, aceptación de las diferencias, favorecimiento del diálogo, ayuda entre iguales, mejora del rendimiento escolar, buenas relaciones entre escuela y familias, buen clima de trabajo, se incrementan las habilidades sociales...etc.

Todos estos resultados confirman en la práctica cotidiana de las aulas los siete principios del Aprendizaje Dialógico que fundamenta las actuaciones educativas de las Comunidades de Aprendizaje (Flecha, 1997; Aubert et al., 2009; y Racionero et al., 2012). Muchas de las aportaciones que el voluntariado universitario expresa en sus memorias son ejemplos que, de diversos modos, constituyen buenos indicadores de lo que cada uno de estos principios significa:

1) Diálogo Igualitario: las aportaciones apuntan al “buen ambiente que hay en el colegio”, al hecho de que “se fortalece el vínculo entre familias y escuela”, que “se cuenta con la opinión de los escolares”, que “he aprendido a escuchar y a compartir la vida”, o que “me he sentido con libertad”.

2) Inteligencia Cultural: referidas, entre otras cuestiones, a cómo “conocer y valorar otras pautas culturales”, “altas expectativas”, “el papel activo del alumnado en su proceso de aprendizaje”, “se da un aprendizaje intergeneracional” o “se aprende de los demás”.

3) Transformación que provoca el diálogo igualitario: afirmaciones que señalan que “las Comunidades de Aprendizaje son un referente para otros centros” o que “los grupos interactivos es una práctica que debería extenderse a otros centros”. También, en el plano de la transformación personal las que señalan hacia que “me ha impresionado conocer la vida de algunas madres”.

4) Dimensión Instrumental: se hacen múltiples alusiones a “la motivación de los escolares”, “la mejora en el rendimiento del alumnado”, “la adquisición por los chicos de habilidades sociales”, “los niños mantienen más la atención”, “se acelera el aprendizaje” o “se está aprendiendo durante toda la jornada”.

5) Creación de Sentido: destacaríamos aquellas aportaciones que señalan que “se da importancia a la comunidad y sus sueños”, o que “la presencia de familiares y voluntarios en los grupos interactivos da perspectivas de futuro a los escolares”.

6) Solidaridad: se refleja en un amplio abanico de aportaciones como las que señalan que “desarrolla la cooperación frente al individualismo”, “se enseñan valores”, “la relación de ayuda que se establece entre compañeros” o que “las ayudas benefician a quien ayuda y al ayudado”.

7) Igualdad de diferencias: lo vemos reflejado en aquellas manifestaciones que se refieren al “respeto al profesorado y al alumnado”, a que “no se discrimina a nadie”, que se “toma conciencia de las desigualdades sociales”, “se fomenta la superación de las desigualdades” o a que “te permite conocer la vida de la gente”.

Y si, por una parte, en este trabajo hemos visto confirmada la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en las prácticas educativas de Comunidades de Aprendizaje, por otra, vemos que estos resultados también coinciden con las prácticas educativas que la investigación ha destacado como prácticas de éxito en la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia en los centros (Include-Ed, 2011). En primer lugar la necesidad de crear grupos heterogéneos en aulas inclusivas, y en segundo lugar la participación de las familias en las aulas y en el centro a nivel decisorio, evaluativo y educativo. Ambos aspectos se ven reflejados sobradamente con intensidad y en extensión a lo largo de todo el trabajo.

Aunque cuantitativamente minoritarias, también hay aspectos que algunos universitarios califican como negativos así como propuestas de mejora. Entre los primeros se señalan algunos relacionados con las dificultades propias de la práctica cotidiana (p.e. a veces falta coordinación entre profesorado y voluntariado o no hacer grupos interactivos siempre que están planificados) y otros, a nuestro juicio de más calado, que apuntan a aspectos que los centros deberían revisar y mejorar (como que las actuaciones cuando no hay grupos interactivos no responden a los principios del aprendizaje dialógico -“no se actúa igual con grupos interactivos y sin ellos, ni los profesores ni los niños”, o la diferencia de actividades con algunos niños que presentan dificultades en el aprendizaje curricular).

En cuanto a las propuestas de mejora, algunas van en la línea de mejorar los aspectos señalados como negativos anteriormente (implementar metodologías más lúdicas), pero también hay otras que lo que hacen es destacar la necesidad de extender las actuaciones educativas de Comunidades de Aprendizaje a otros centros escolares y mejorar las condiciones en las que se desarrollan tales actuaciones (p.e. aumentar el número de voluntarios o conseguir mayor participación de las familias y personas del entorno).

Para terminar hemos de señalar que somos conscientes de que la evaluación que los voluntarios hacen respecto a las Comunidades de Aprendizaje puede estar influida por el hecho de tratarse de estudiantes que voluntariamente han decidido inscribirse en esta actividad, y que su estado de ánimo, su inclinación y su predisposición hacia ella y hacia la experiencia de Comunidades de Aprendizaje, cuente de antemano con una valoración positiva. En consecuencia deberían realizarse investigaciones similares con otro tipo de voluntariado (familias, otras personas del entorno del centro, voluntariado universitario de otras titulaciones,...) que, salvando las diferencias entre los distintos perfiles, nos permitan confirmar o refutar, encontrar diferencias y similitudes, con las apreciaciones que hacen los estudiantes universitarios de psicología que constituyen la muestra de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 67(24,1), 45-56.
- Aguilera, A. y Prados, M. M. (2013). Comunidades de aprendizaje y universidad: la experiencia de la universidad de Sevilla. *Andalucía Educativa*, 78. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/comunidades-de-aprendizaje-y-universidad-la-experiencia-de-la-universidad-de-sevilla-1>.
- Appel, M.W. y Beane, J.A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Basoredo, C. (2010). Herramientas de análisis de contenido, de utilidad en los ámbitos del aprendizaje y la evaluación. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 61. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10918
- Castell, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red. Vol. II: El poder de la identidad. Vol. III: El fin del milenio*. Madrid: Alianza.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-159.
- Flecha, A., García, R., & Rudd, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46(2), 209-218.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21(2), 183-196.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure, 2002
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- García, S. (2002). La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23 (67).
- García, C. (2004). *Comunidades de Aprendizaje. De la segregación a la inclusión*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona. Barcelona
- García Llamas, J.L. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED

- García, J. y Villar, C. (2011). La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. *Tendencias pedagógicas*, 18, 208- 211
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hsieh, H. y Shannon, S.E. (2005). Three aproaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.
- Huddart, S. (2007). Investing in Resilience: Public Education and Voluntary Sector Partnerships. *Education Canada*, 47(4), 18- 21.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: MECD.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Moreno, A. (2013). Grupos Interactivos en la Comunidad de Aprendizaje Mosaico de Santiponce. *Andalucía Educativa*, 78. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/entrada/noticia/detalle/grupos-interactivos-en-la-comunidad-de-aprendizaje-mosaico-de-santiponce-1>
- Prados, M. M., López, M., Sánchez, V. y Aguilera, A. (2011). Prácticas de Intervención Psicoeducativas en Comunidades de Aprendizaje. En A. Aguilera y M. Gómez de Terreros (Coords.). *Actividad docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R. y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Rodriguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de Aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*. 19, 67-86.
- Rubia, B., Jorri, I. y Anguita, R. (2009). Aprendizaje colaborativo y TIC. En J. De Pablos (Coord.). *Tecnología Educativa* (pp. 191-214). Málaga: Aljibe.
- Sánchez, M. (1999). Voices Inside Schools. La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*. 69, 3.
- Sandín, N. P. (2000). Criterios de validez en la investigación Cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*. 18 (1), 223-242.
- Universitat Rovira i Virgili (2014). Aprendizaje servicio. Experiencias de Aprendizaje Servicio en el Grado de Educación Infantil. Recuperado de http://www.urv.cat/aprenentatgeservei/es_infantil_resum.html
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona. Barcelona
- Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Vieira, L. y Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula?: el rol del voluntariado en "comunidades de aprendizaje". *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*. 12(24), 37-55.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.